



רשת, עמלנות וגלותיות

דליה מרקוביץ'

בית הספר לחינוך, האוניברסיטה
העברית בירושלים

רוני אבירם (ערך), 2004. בית הספר העתידיני: מסע מחקר לעתיד החינוך, מסדה, תל-אביב.
אילן גור-זאב, 2004. לקראת חינוך לגלותיות: רב-תרבותיות, פוסט-קולוניאליזם וחינוך-שכנגד בעידן הפוסט-מודרני, רסלינג, תל-אביב.
שלמה כרמי, 2004. משבר החינוך הישראלי הפוסט-ציוני: תפיסות ומגמות בעימות בראי "הפדגוגיה של ההתרחשות בהווה", הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.

מבוא

רוני אבירם, שלמה כרמי ואילן גור-זאב עוסקים בחינוך, בטכנולוגיה ובזמן. קו הביקוע של

השונים שבהם החינוך קורא את המושג זמן, וציר אחר עוסק בניסיון של הכותבים לממש את קריאת הזמן במבנים חינוכיים חדשים.

הזמן הפוסטמודרני, הזמן הפוסט-ציוני והזמן הרב-תרבותי

בספרו של רוני אבירם (2004), הזמן הפוסטמודרני מזהה כזמן הווה מקומי. הספר מגדיר את הפוסטמודרנה כמובן ה"קשה" של המושג, כהוויה שהתפצלה דיכוטומית מן הזמן המודרני שקדם לה. הזמן החדש מתקתק בספר מחוץ לרציונליות האינסטרומנטלית. ב"מהותו" הרלטיביסטית הוא תולש את המציאות לפיסות אקראיות של הווה. בהיותו חסר עוגן ומשקל, הדוניסטי ונזיל, הזמן הפוסטמודרני זורם להוויה אנומית ומנוכרת.

הספר מזהה את המופעים הפוסטמודרניים עם ההווה הישראלית המקומית. בטון חרד ואפוקליפטי הוא מפרט את האסונות שמועיד העידן החדש לחברה האנושית. מרבית ה"אסונות" הם לא יותר מפריבילגיה מעמדית, שאין לה השלכה ישירה על השכבות המוחלשות. בין ה"אסונות" המוזכרים: השפעות מהפכת התקשוב, "המשנה לחלוטין את חשיבות המידע" (שם, 29), או תפיסות עולם הדוניסטיות "שהפכו להיות נחלתו של המעמד הבינוני" (שם, 30). אולם התיזה שהספר מעמיד מסמנת סביב נבואות הזעם זיהוי ודאי ומוחלט. מכלול המאפיינים הפוסטמודרניים נשקל בשקילות מלאה למציאות הישראלית הממשית, הגועשת מחוץ לכיתה. הספר כולו מדמה בעיני רוחו עולם המחליק קדימה, בשעה שבית הספר ניצב קפוא בנקודה סטטית בזמן. מתוקף

הזמן מלכד את השלושה בממד תמטי משותף, הנפרש בין שני קטבים: הקוטב המודרני והקוטב הפוסטמודרני. השלושה משרטטים מתווים חינוכיים שונים, המנסים להתאים את המעשה החינוכי לרוח הזמן המשתנה: בית הספר של אבירם מפליג אל העתיד; המסגרת הלימודית של כרמי כמהה אל העבר; ואילו גור-זאב מנסה לבנות אפשרות חדשה של הווה. החזונות השונים מעמיסים על מערכת החינוך את כובד משקלו של הזמן. באמצעות הפעולה החינוכית הם מבקשים, כל אחד בדרכו, לקצר בזמן, להתקדם אתו לאחור או לייצר הווה מסוג חדש. הזמן הפוסטמודרני, הזמן הפוסט-ציוני והזמן הרב-תרבותי עומדים בלב הניתוח שמציעים השלושה.

את התנועה אל הזמן ומתוכו מתווכת בעיקר הטכנולוגיה. מקומה של הטכנולוגיה בדגמים המוצעים ממצב אותה בתור האדריכלית העדכנית של מערכת החינוך הממלכתית. בין שהיא מנוסחת כחומרה חינוכית חדשה ובין שהיא מגבשת חזון פדגוגי דווקא בהיעדרה, שום תוכנית חינוכית אינה פנויה ממנה.

הדגמים החינוכיים הנידונים מייצגים את החינוך האידיאלי באמצעות שלוש מטפורות: רשת, עמלנות וגלותיות. המטפורות מסמנות בו בזמן את ה"אויב" העדכני של בית הספר ואת דרכי התמודדות עמו: אבירם בוחר להיאבק בעידן הפוסטמודרני בעיקר באמצעות המחשוב, כרמי בוחר להיאבק בעידן הפוסט-ציוני בעזרת צמצום הממד הטכנולוגי בחינוך והשבת הממד העמלני, וגור-זאב בוחר להגיב על המציאות בעזרת שיבה "האקרית" ל"גלות".

הרשת, העמלנות והגלותיות ייפרשו על פני שני צירים של קריאה: ציר אחד מתמקד באופנים

את המתח הבין-מערכתי למציאות דיכוטומית וסכמטית. ברוח זו בוחר אבירם לשמש מעין טכנאי חינוכי, המשיב מחדש את ההתאמה בין המערכת לזמן. כדי להתגבר על הפערים נדרשת מערכת החינוך לסדרת שינויים פרדיגמטיים, שיחוללו "קפיצה קוגניטיבית" מהסדר החינוכי הישן אל חיק העתיד.

הזמן הפוסט-ציוני, כפי ששלמה כרמי מגדיר אותו, הוא "זמן השיירים" – הזמן שנשאר מן העידן החלוצי המפואר. ספרו של כרמי הוא קינה על זמן אבוד שהיה לזמן חדש, שונה, גס ונמהר מקודמו, ובעיקר "נטול ערכים". אך מהם הערכים הללו? את מי הם מייצגים? מי פוגע בהם ומה מחבל בהם? העולם הערכי שאליו עורג הספר הוא עולם הפדגוגיה העמלנית, המתואר בהרחבה ובגעגוע. בעולם זה, האתנוס מחושק בכבלי התרבות האוונגרדית שיצרה הקבוצה החלוצית. זהו יחד שנתקח מתמהיל מרוכז של אידיאולוגיה, זיעה ודם. את הנוסטלגיה האידיאולוגית מטרימה מחדש עבודת הכפיים החלוצית, שהידקה את הגוף הציוני יחד, בזיעה שהגיר הפועל. כדי להתאים את נוזלי הגוף לפעילות הלב הלאומיות, חוזר כרמי אל הכתבים החלוציים מבית מדרשם של מאיר יערי ושל א"ד גורדון. בעזרת הגוף החלוצי הוא מבקש לשקם את גוף האומה, שהתכווץ למתווה אנורקטי פוסט-ציוני, "מרוקן" ו"חלול".

בעולמקומיות (glocalization) מעניינת, כרמי מוזג יחד את הסכנות הגלובליות ואת "סרכני העבודה" המקומיים. באיחוי גס וישיר מדי נתפרים טיעונים אלו עם השינויים העוברים על בית הספר ובעיקר עם פירוק החינוך המקצועי, עם פיתוחן של מגמות טכנולוגיות ועם אתוס המצוינות הפושה בכל.

מסקנות אלו, דוהר החינוך העתידי הלאה, אל קצה העתיד. בית הספר העתידי אינו מסתפק בצמצום טווחי הזמן. החינוך העתידי מבקש לעצמו הילת הייטק נוצצת, ובו בזמן משתמש ביסודות פוסטמודרניים כדי לשמר את המהות המודרנית של המעשה החינוכי. לדברי אבירם (2004: 44),

התהליכים החברתיים (הפוסט מודרניים) עלולים לעורר פונדמנטליזם ופשיזם גואים או "סתם" אלימות מתגברת, שיאיימו על עצם קיומה של החברה הדמוקרטית ועל הערכים ההומניסטיים שבבסיסה. אם רוצים לחסום תסריט כזה או לפחות לצמצם את הסיכוי למימוש (מטרה מציאותית יותר), יש לחתור באופן פעיל למימוש תסריט התקווה שמבוסס על הכרת הכוחות הפוסט מודרניים, ופיתוחן של הדרכים שבאמצעותן ניתן לגייס כוחות אלה לחיזוק הערכים הדמוקרטיים וההומניים.

ניתוח זה מגדיר את בית הספר כמוסד שהוא לא יותר משיקוף פשוט של צרכים ואינטרסים. בכך הוא ממשיך את מסורת הניתוח הפונקציונלי מבית מדרשו של פארסונס (1989). אירוניה נטועה באימוץ מושגים פונקציונליים כגון "מערכת" ו"תואם", בעיקר כשהדיון עוסק במצב הפוסטמודרני. מעבר לכך, ראוי לערער גם על זיקת הגומלין המשתמעות מניתוח זה. הספר מניח שבית הספר משקף בפשטות את המערכת החברתית, ובכך הוא מתעלם מהיחסים המורכבים המתנהלים בין שתי המערכות. מערכת החינוך איננה זרוע ביצועית אינסטרומנטלית. בית הספר הוא שותף חשוב ביצירת המציאות החברתית ובהובלת תהליכי השינוי. סכין המנתחים האנליטית מרדדת

שבתוכם נכלאה זהותו של האחר, וליצירת אפשרויות תרבותיות מגשרות. הפרויקט הפוסטקולוניאלי בחינוך מבקש לחקור את הביטויים האונטולוגיים והאפיסטמולוגיים שיחסי הדיכווי מחוללים, ובתוך כך לשחרר את הפדגוגיה עצמה מלפיתת יחסי הכוח. למרות זאת, דווקא הסכנות הטמונות בשחרור זוכות אצל גור-זאב להדגשת יתר. הרעיון הרב-תרבותי מתפצל בספר לשני ערוצים מרכזיים של סכנה: באחד, החברה עלולה להחליק למדרון פונדמנטליסטי עיוור, ובאחר הריכוזי הבדלני מאיים על השלם. מול הפונדמנטליזם הבדלני, נוצק בהכרח הקוטב הראוי בתבניות החשיבה הליברליות שיצרה החילוניות המערבית. נוכח מיצוב הליברליות כשומרת הסף האידיאולוגית, מתגבשת בהתאמה זהותו של האחר כקטגוריה מהותנית נפיצה. מתוך עמדה זו קובע גור-זאב (2004, 45): "בישראל, כמו במקומות רבים אחרים, אין החינוך הרב-תרבותי מכוון להציג את הפלורליזם ואת הרב-תרבותיות כערכים ראויים, אלא כנקודת מוצא לפוליטיקה חינוכית אנטי-הומניסטית ואנטי-רב-תרבותית". זהו ניסוח מעורר תמיהה נוכח כמה מיזמים חינוכיים חדשניים שקמו בעשור האחרון. פרויקטים שונים, כגון בתי ספר דו-לשוניים, בית הספר קשת ובית הספר קדמה,² נושאים

העילה הקונקרטית לכתיבת הספר היא דוח ועדת הררי, שהוגש למשרד החינוך והתרבות ב-1992.¹ הדוח, המכונה גם מחר 98, קורא לתגבר את לימודי הטבע והמדעים המדויקים ולבטל את החינוך המקצועי ואת המלאכות הפשוטות הנלמדות בבית הספר. הדוח נחוזה בספר כאירוע סמלי וברוטלי, שחרץ דין רודף על העולם הציוני הישן. כמו החינוך העתידיני, גם החינוך הניאו-לאומי מקונן על עולם ערכי שאבד. שני הדגמים רואים בבית הספר שיקוף פשוט של מציאות מורכבת. אולם בניגוד לדגם העתידיני, המבקש להתאים את החינוך אל העתיד רק בשביל לחזור אל העבר, הדגם הניאו-לאומי רוצה בפשטות לחזור אל העבר. רגע לפני שהבית הלאומי יהפוך ל"עקבה" של בית, הוא מבקש להניע את הילת הראשונים אל קדמת הבימה ההיסטורית באמצעות החינוך העמלני.

לדעת אילן גור-זאב, הזמן הרב-תרבותי והזמן הפוסטקולוניאלי הם המופעים החינוכיים הייחודיים שהוליד העידן הפוסטמודרני. שתי הזרועות הפדגוגיות הללו מסמנות, כל אחת בדרכה, פרויקטים חינוכיים פורצי דרך, הפועלים על קווי המתח שבין הגמוניה לשוליים: הפרויקט הרב-תרבותי פועל להתרת המדרגים, הדימויים והסטריאוטיפים

¹ ראו הררי 1992. מחר 98 הוא דוח הוועדה העליונה לחינוך מדעי-טכנולוגי, שהוגש באוגוסט 1992 לשרת החינוך והתרבות, שולמית אלוני. בראש הוועדה עמד פרופ' חיים הררי, שכיהן כנשיא מכון ויצמן למדע. הוועדה ביקשה להעמיק את פיתוח התשתיות הטכנולוגיות בבית הספר ולפתח לצדן פדגוגיה מתאימה ומורים מקצועיים, שיסייעו לבית הספר להתמודד עם רוחות הזמן המשתנות.

² בתי הספר הללו מאתגרים את המבנה הדיכוטומי של מערכת החינוך ואת הפוליטיקה הממלכתית המגולמת בתוכניות הלימוד. בתי הספר הדו-לשוניים מפגישים תחת קורת גג אחת תלמידים ערבים ויהודים באמצעות תוכנית לימודים משותפת; בית הספר קשת מפגיש יחד תלמידים דתיים וחילונים מתוך רצון להתמודד עם הזהות היהודית המפוצלת; ובית הספר קדמה גיבש תוכנית לימוד עיונית ייחודית השמה דגש על התרבות המזרחית, שאינה נוכחת כמעט בתוכנית הלימודים הרשמית.

2004) וממושג ההיברידיות שטבע הומי ק' באבא (2004) — מושגים המדגישים את הממדים הפרפורמטיביים של הזהות ולא את הכמיהה לאותנטיות. בהיפוך וירטואוזי מדי מוצג הפרויקט הפוסטקולוניאלי האנטי-גזעני כמופע רדיקלי של אלימות. לדברי גור-זאב (שם, 57),

באופן ספציפי יותר אפשר לשאול את המחנך הפוסטקולוניאלי: לאחר כל הביקורת על הקפיטליזם, על הרציונליות האינסטרומנטלית, על ההתנהלות האנטי-אנושית והאנטי-אקולוגית של הקדמה הטכנולוגית והביקורת על הקולוניאליזם על כל גווניו — האם יש לחנך להזדהות עם אג'נדה חינוכית, פוליטית וצבאית מעין זו של "אל-קעידה", "חמאס", או "הג'יהאד האיסלאמי"?

תיאורים מסוג זה מציגים את הפרויקט הפוסטקולוניאלי כמאבק אלים ודיכוטומי, שאינו מביא בחשבון מושגים כגון טשטוש, היברידיות ו"מרחב שלישי". בכך שומט גור-זאב את "האני האחר" מן האוטופיה החינוכית שהוא מנסח לטובת חלופה יחידאית רדיקלית, המעוגנת בהקשר יהודי בלבד. כדי להתגבר על האלימות המודרנית הוא מציע פדגוגיה לא ממוסדת, שהיא סוג של נסיגה פנימית אל ההווה שמחוץ ליחסי הנרמול. למימוש אוטופיה זו מגייס גור-זאב מחדש את המצב הגלותי, המאמץ עמדה אקזיסטנציאלית, שמתערסלת בפנטזיה נוודית. המעשה החינוכי מתמצה במצב של התנגדות תמידית, החותרת למימוש המלא של האני ולעידונה המרבי של הנפש.

סדר יום תרבותי-פוליטי המאתגר את המובן מאליו של הסדר החברתי המקומי.

גם העמדה הפוסטקולוניאלית בחינוך זוכה בספרו של גור-זאב לביקורת חריפה. בקישור גם מדי, הממשיך את הטיעון הפונדמנטליסטי-בדלני, מדלג הספר מהממדים הגואלים של הפרויקט הפוסטקולוניאלי אל האלימות האנטי-קולוניאלית המגולמת באירועי 11 בספטמבר 2001. הפוסטקולוניאליזם מואשם בחטא כפול: מחד גיסא, הוא נתפס כמי שלוקה בעיוורון המצדיק כל "אלימות שכנגד" וכל "פעולת שחרור" (שם, 51), ומאידך גיסא, הוא נתפס כפיקציה רומנטית המספרת לעצמה סיפור בדוי של שחזור אמיתי ואותנטי.

המגמה הפוסטקולוניאלית בחינוך מציעה פעולה רפלקטיבית אמיצה הטומנת בחובה אפיסטמולוגיה חדשה ומאתגרת.³ מפתיע שגור-זאב בוחר לבטל את האופציה הזו בטענה שאין זהויות אותנטיות. כוחו של הפוסטקולוניאליזם הוא בפרקטיקות המשמשות לחשיפת הדיכוי, ולא בפעולות שיקום ארכיאולוגיות של שחזור והצלה. בעיקר מפתיעה הביקורת על הפרויקט פורץ הדרך של אדוארד סעיד, שניסח עמדה המשלבת ביקורת חריפה על הציונות עם אופציה פוסטקולוניאלית מזרחית רחבה. גור-זאב טוען בצדק, כי בהמשך למסורת הפוסטמודרניסטית שאימץ סעיד באופן חלקי, אי-אפשר להפריך נרטיב מסוים ולהצדיק נרטיב אחר. אולם גם אם חשוב לערער על הבינאריות הסעידית, חשובה לא פחות עמדתו המגשרת של סעיד. גור-זאב מתעלם מהאפשרות של אסנציאליזם אסטרטגי (ספיבק

³ אורי רם (2005, 181) מכנה מגמה זו: "פוסטמודרניזם של מיעוטים".

הרשת, העמלנות והגלותיות

בספרו של רוני אבירם (2004), הרשת מוצגת בתור אחת הפרקטיקות המרכזיות של מערכת החינוך העתידנית. הרשת מנסה להתמודד עם השינויים שכפה העידן החדש על מעמד הסובייקט המתחנך. דיון זה כשלעצמו הוא מרכזי וחשוב, בעיקר נוכח העיסוק הדל בחינוך העתידני. אולם הניסיון להדוף את הזמן הפוסטמודרני באמצעות המרחב הלא-ממושמע שמייצרות החומרה והתוכנה מעורר שאלות רבות. "מהפכת התקשוב" המוצעת בספר היא פיזור רב-ערוצי של תהליך הלמידה הקונבנציונלי. זהו פיזור המתפשט מחוץ לזמן ולמקום ומחוץ לאילוצים הנכפים על מערכת החינוך בידי שיקולים ביורוקרטיים ופרופסיונליים. המהות החדשה של החינוך מפוזרת בפרודות וירטואליות של מידע מפוצל ומרובה. את הליבידו החדש ממקם הספר במידע שזורם בפסים רחבים ובעומק רב-שכבתי של קישורים הנפתחים לאינסוף. החינוך העתידני ממוצב כהוויה, כפרקסיס וכמצב חדש של תודעה. נראה שכל שנותר הוא להפעיל את מנועי החיפוש ולפלח בצלילת מעמקים אוריינית את מרחבי ה-WWW.

למרות האפשרויות המתגרות הנובעות מן השילוב בין טכנולוגיה לחינוך, קשה שלא לתהות על הפער שבין הכאוס הגלום ברשת⁴ לבין רצונו של אבירם לשמר את מהות החינוך המודרני. התנגשות זו מגולמת גם

בטקסט עצמו, והיא בולטת בעיקר בפער בין חלקו ההגותי של הספר לבין החלק המוקדש לפרויקטים העתידניים. פרויקטים אלו הוגשו למרכז לעתידנות בחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המנוהל בידי אבירם. אולם הפרויקטים אינם מצליחים לבטא את השינוי הרדיקלי שנגזר לכאורה מן המצב התרבותי החדש. מרבית ההצעות מתמקדות במסגרות רב-גיליות, בלמידה חוקרת, בקבוצות דיון, בהערכה חלופית, בשיתוף הורים ובפיתוח תוכנית לימודים בין-תחומיות. חשוב לציין שחלק ניכר מהרעיונות כבר קנו אחיזה במוסדות חינוך רבים. יתרה מזו, השיח הדומיננטי של רוב הדגמים המוצעים בספר הוא דווקא השיח הפסיכולוגי. בעוד הממד הפוליטי מעוקר כמעט לחלוטין, האוטופיה העתידנית מציעה "תמיכה בפיתוח הערך האישי וגילוי האני האוטנטי" (שם, 158) ו"מתן מענה ברוח אריקסון ופיאז'ה לשלבי ההתפתחות ולצרכים הרגשיים השונים של התלמידים" (שם, 297). במקום להרים את כפפת השחרור הטמונה בפרויקטים פוסטמודרניים כגון "פדגוגיית הגבול" של הנרי ג'ירו (תשנ"ו), התוכניות שאבירם מציע מתגוננות מפני הפוליטי באמצעות נסיגה אל "אני פנימי", מנותק ממוקם ומהקשר. הכפפת הביקורת לפסיכולוגיה משמשת אצטלה נוחה להקמת בתי ספר סמי-פרטיים, הנמלטים מן החינוך הציבורי אל חיקה המיטיב של המודרנה. כאשר הפוסטמודרניזם מתבטא במתיחת גבולות טכנולוגיים, בית הספר העתידני פותח בפניו

⁴ בהקשר זה התפתחה ספרות ענפה, העומדת על השינויים העמוקים שעתיד השימוש ברשת להביא על החשיבה האנושית. פייר לוי (Levi 1997), למשל, כותב על פירוק הדגם הקרטזיאני של החשיבה באמצעות יצירת מרחבים אינטראקטיביים דינמיים של "אינטליגנציה קולקטיבית"; ומייקל היים (Heim 1993) כותב על כך שטכנולוגיית המחשבים יוצרת טרנספורמציה מנטלית עמוקה בכל רובדי הקיום האנושי.

חינוכיות הנסחפות עם "הסטיכיה הכלכלית" (2004, 43), אולם כשהוא עוסק במלאכות פשוטות הוא עצמו נסחף עם הסטיכיה ואף תובע מן המערכת לספק את צורכי השוק. מושג העבודה ממוקם בספר בגופו של החלוץ הציוני. הספר אינו נחלץ מהממד האוטופי ואינו מתמודד עם העובדה שהאתניות והמעמד מושרשים בשוק העבודה המקומי. הקורא בספר כמעט מתפתה להאמין שתעסוקות בעלות סטטוס נמוך נחלקות באופן שווה יחסית בין קבוצות אתניות שונות. הצד האפל של העמלנות – קרי התנאים הדרוויניסטיים המנהלים את שוק העבודה, והפרולטריוזיה האתנית שיצר החינוך המקצועי (ספורטא ויונה 2003) – כלל אינם עולים לדיון. הספר אינו עוסק במוצא ובמעמד של אלה שהפכו לגלגלי השיניים של המכונה הכלכלית. נושאים אלו אינם מטרידים את המחבר, המשוקע כל כולו בהוקעת "סרבני העבודה". כדי לפתור את המשבר, כרמי מציע להפנות אל החינוך הטכנולוגי רק קבוצה נבחרת של תלמידים, העשויים להפיק תועלת מן המודרנה. העמלנות, כפדגוגיה וכפרקטיקה, יכולה להטרים את הדיון החינוכי העוסק בטכנולוגיה ובחינוך. אולם בספר נמתחת ביקורת על הטכנולוגיה רק מצד טיעונים ניאורודיטיים (neo-luddity). כרמי, כמו הלודיטיים, מנהל מלחמת חורמה נגד השינויים הטכנולוגיים שהביאה עמה המהפכה התעשייתית. טיעונים אלו טומנים בחובם יכולת פעולה (agency) מפוקפקת, שאינה מסייעת סיוע של ממש למי שנשמט מן המרוץ הטכנולוגי. שיבוט הנוסטלגיה משיב אמנם אל המערכת את האינטימיות הלא-פורמלית שאפיינה את שיטת הלימוד של השוליה והמסטר, אך בו בזמן

את כל השערים הנעולים, עד כדי ריסוק מושג הבית עצמו. אולם כשהפוסטמודרניזם פורץ את האתוסים המכוננים בקרנבל "מדאיג" של זהויות, הבית הפרוץ מתכווץ פנימה אל הגבולות המגוננים של הקירות, בשעה שהדלת נסגרת מאחור בטריקה רמה. יתרה מזו, העלויות הגבוהות הכרוכות במימוש חלק ניכר מהרעיונות המוצעים הופכות את העתיד לנחלתם הבלעדית של בעלי היכולת. כפי שניסח זאת באומן (2002, 51–52), "לממשק בין מסופי המחשבים יש השפעה שונה על מצבם של אנשים שונים... ניתן לומר בקיצור, שבמקום להאחיד את המצב האנושי, ביטול מרחקי המרחב והזמן, בזכות הטכנולוגיה, נוטה להחרף את הקיטוב בו". דווקא בכתי הספר העתידניים, המבקשים להתמודד עם פגעי הזמן, מתממשת באופן אירוני אחת המגמות השליליות של עידן הקפיטליזם המאוחר – ההפרטה.

העמלנות היתה בעבר היהלום שבכתר החינוכי (בן-יהודה 1973). בגרסתה העדכנית, המופיעה בספרו של כרמי, היא מוצגת כמזיגה אידיאלית של שני ממדים שונים: הממד האינדיבידואלי החווייתי, המגולם במשנתו של ג'ון דיואי (Dewey), והממד האינסטרומנטלי הלאומי, המגולם בכתיבו של א"ד גורדון. העמלנות החדשה נושאת לפיכך תפקיד חינוכי כפול: היא גם פרקטיקה המשמשת לפיתוח עצמי אישי וגם זרוע ממינת של שוק העבודה הלאומי. כרמי מחלץ את העמלנות ממחסי החינוך הציוני, באמצעות ההנחות התיאורטיות של הפרדיגמה הפונקציונלית-סטרוקטורלית. ברוח אינטגרטיבית של איזון ותואם, הוא דורש לשלב את מכלול המערכות החברתיות לפאזל מהודק אחד. הספר אמנם יוצא בחריפות נגד מערכות

כהלך רוח היא הליכה מכוונת מחוץ לתלם, סוג של התגברות מתמדת על חוקים ועל גבולות. במובנים אלו, ההאקריות כדיאלקטיקה אנרכיסטית פוסטמודרנית היא החינוך לגלותיות. זוהי מחאה טפילית ובלתי שיטתית, מחוץ להסדרים ולרגולציות.

אולם בניגוד למחאה האקטיביסטית, הפעולה העומדת ביסוד הפדגוגיה הגלותית חסרה עיקרון פוליטי מארגן. גלותיות היא פעולה יחידנית, שאינה נזקקת לאקט מהפכני כולל הגורף מעמד שלם. זו פעולה המבוססת על טהרת הקונטינגנטיות. את משמעותה היא יונקת מן החורים שהיא פוערת ברשתות ההגמוניות המוכללות המקננות בסובייקט.

את המעבר מעקרון "המהפכה הטוטלית" אל עקרון "ההתמדה הזמנית" גוזר גורזאב ממאפייניו של החינוך המנרמל עצמו. משעה שהחירות והביקורת נמזגו במחווה אינטגרטיבית של פיוס בתוככי ההווה הנורמטיבית, מסמן גורזאב את הגלותיות כפרקטיקה אפשרית יחידה. את הטקטיקות ה"ישנות" ששימשו את החינוך שכנגד הוא מבקש להשליך בחוסר עניין למגרש הגרוטאות של המודרנה.

האופציה הגלותית מסמנת אתגר כפול: ראשית, היא מייצרת פדגוגיה המתנתקת בהגדרה מן המסורת שעיצבה הנאורות. הדפוס הגלותי פותר את עצמו מתבניות ההכשרה הגנריות וממכלול התפקידים והזהויות המודגשים בחינוך המודרני. במונחיו של אמיל דורקהיים (1986), הגלותיות היא חינוך המביס את עצמו, פעולה המתכחשת לתפקידה ההיסטורי: ייצור הדבק החברתי. שנית, התביעה לגלותיות

הדיכוטומיה המבדילה בין טכנולוגיה לאנטי-טכנולוגיה מבצרת את השכפול המעמדי ומרחיבה את השלכותיו.

גלותיות היא האפשרות שגורזאב מעמיד מול המעטפת של החינוך המנרמל. גלותיות היא פעולה, מצב תודעתי וסוג של ציווי מוסרי. הסימולציה הגלותית מצליבה שני עקרונות סותרים: זמניות והתמדה. הגלותיות תובעת להתמיד בפעולה הזמנית, עד שהזמני יהיה לתמידי והתמידי יהפוך לזמני.

התכונות של הפרקסיס החדש הולמות את מאפייני המציאות שהגלותיות מבקשת להבקיע. במובן זה הגלותיות היא סוג של סיטואציוניזם חינוכי, המזכיר את "האזור האוטונומי הארעי" (TAZ) שניסחו חכים ביי (2003) ופי אם לפניו (1983). הגלותיות, כמו ה-TAZ, היא מצב פירטי. זהו מצב של מיקרו-התנגדות מניפולטיבית, ספונטנית ובלתי מתוכננת. הגלותיות מופיעה לעתים כאוסף של התקוממויות מיקרוסקופיות, ולעתים היא סוג של עקיפה או של הסגת גבול. תיאור זה הולם את אופיו של הפרקסיס האקטיביסטי החדש מבית היוצר של קלה לאסן (1999) ושל אחרים.

במילון המהפכני העדכני, שיבוש הוא מילה נרדפת לפרובוקציה, היסט, הפרעה, חריגה או ספקנות. המשבשים ממלאים פונקציות חברתיות ייחודיות, המגולמות בשני תפקידים מטפוריים: הנווד וההאקר. הנוודיות – הנומדיות – היא תנועה החותרת בעיקשות נגד כיוון התנועה. בשעה שחוקי התנועה הנורמטיביים מכתבים חיפוש אחר בית, הנוודות מסמנת את ההומלסיות כמצב תודעה רצוי.⁵ ההאקריות

⁵ דוגמה לכך היא תופעת ה-squatters: פלישה למבנים ציבוריים והפקעתם מחדש לטובת הציבור.

טריז בין המודרנה לפוסטמודרנה; החינוך העמלני מקעקע את הזמן הפוסט-ציוני; והחינוך לגלותיות פורץ את גבולות המודרנה והפוסטמודרנה גם יחד. המיקום המחודש בזמן מנסח כתובת חדשה למעשה החינוכי: אברים חוזר אל הבית הדמוקרטי, הליברלי והרציונלי, כרמי שב אל חיק הבית הלאומי וגור-זאב בונה את הבית במרחבים הלא-מופיים של הגלות. המפגש שנוצר בין תפיסות הזמן השונות לבין הגשתן במבנה חינוכי שופך אור על התבנית שבה נידון החינוך בישראל. הדיון מבטא שרשרת נורמטיבית של שקילויות, שאינן פורצת את גבולותיו של המובן מאליו החברתי. על פי תבנית זו, מערבי = חילוני = ליברלי = חינוך ראוי. האחרות זוכה במשואה זו להתעלמות מוחלטת, או שהיא מנוכשת מן השיח, בשם שיח השחרור עצמו.

אוטופיות הן סוג של חומר תיעודי. הן חייבות את הגיוןן לנקודת המבט הפוליטית שמתוכה אנו מתבוננים בשדה החינוכי, ולקטגוריות שבהן משוקע הדיון בחינוך. אין זה מקרה שמה שנהדף לשוליים הן מגמות הפוסט לגוניהן, המעמידות במרכזן ממד פוליטי רפלקטיבי. למרות היסוד המשחרר הטמון בהם, החזונות המוצגים בשלושת הספרים מבטאים עיוורון לאתניות ולמעמד. עיוורון זה משתקף גם בנמענים של הספרים, כלומר באלו שלא ימצאו את זהותם בתוכניות החינוכיות המוצעות. הדיון העולה מן הספרים משקף במידה רבה את השיח החינוכי העכשווי. הקצוות שהשלושה מסמנים משרטטים את המתווה האידיאולוגי השגור. המתווה הממלכתי מבוסס על שלילה עקרונית של זהויות ושל ייצוגים המאיימים על מרכז הכובד הסמלי. בו בזמן, מעקרים השלושה את התפיסה הרב-תרבותית לטובת

מסמנת מהפך מחשבתי חשוב, בעיקר בחברה שגיבשה את נרמולה על ברכי שלילת הגלות. לרגע השחרור שהספר מציע עוצמה כמעט מיסטית. כמו המעשה הדתי, שפעולתו אינה מותנית במידת הצלחתו, גם הפרקטיקה הגלותית מתממשת מעצם היותה. הגלותיות היא זכות ובחירה, אך יש בה גם ממד של כורח. זהו הבילדונג (Bildung) הפוסטמודרני – אותו רגע חינוכי יחידני, המתעלה מעל הטוטליות שכבשה את המציאות. רק באמצעים אלו, טוען גור-זאב, ניתן להביט על המציאות מבחוץ, שכן החירות מגולמת בעצם העיסוק בחריגה. כמו התפילה, גם הגלותיות מבטאת תודעה קיומית של היעדר, וכמוה גם היא כמהה לגאולה. בספרו של גור-זאב מופיעה הגאולה בדמותו של יוחנן בן זכאי ובדפוס הלמדני האוטונומי של יבנה. הנסיגה מן המטפורה ההאקרית אל הפרטיקולריות היהודית של יבנה מתמיהה ומעוררת שאלות. גם "הדיאספוריות האינסופית" שעליה עומד הספר בתחילתו מוצאת לה בסופו של דבר בית, על דרך השלילה. גור-זאב קובע כי דפוסים של חינוך הומניסטי אינם יכולים להתקיים במרחב המזרח תיכוני. על כן, לקראת סוף הספר נדחפת הכמיהה לגלותיות אל זרועותיה הממשיות של גלות. כך הופכת הנומדיות לכלי המכשיר את המתחנך המשכיל להגירה ולחיים ראויים במרחבים הפוסטמודרניים שמעבר לים.

סיכום

הרשת, העמלנות והגלותיות מבטאות תחושה של אי-נחת מן המצב החינוכי הקיים. אי-הנחת ממקמת את הטקסטים על קו התפר החמקמק שבין חינוך לזמן: החינוך העתידי תוקע

חברתית: אחדים מתפקודיה בחברה האמריקאית", הסוציולוגיה של החינוך, ערכו רינה שפירא ורינה פלג, עם עובד, תל-אביב, עמ' 495–514.
 פי, אם, 1983. בולו בולו, אוב-ז.ע.פ., תל אביב.
 רם, אורי, 2005. הגלובליזציה של ישראל: מקזורלד בתל-אביב, ג'האד בירושלים, רסלינג, תל-אביב.
 Heim, Michael, 1993. *The Metaphysics of Virtual Reality*, Oxford: Oxford University Press.
 Levi, Pierre, 1997. *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, trans. Robert Bononno. New York: Plenum Press.

אינדיבידואליזציה רדיקלית, הנסמכת על שיח ועל פרקטיקה יהודיים מערביים. במילים אחרות, אם האסטרטגיה המנסחת את האוטופיה היא הביטוס, הרי שההביטוס עדיין מפנה את גבו אל הביטוסים קונטרה-הגמוניים, התובעים לעצמם מקום באמצעות החינוך.

ביבליוגרפיה

באבא, הומי ק', 2004. "שאלת האחר: הבדל, אפליה ושיח קולוניאלי", קולוניאליות והמצב הפוסטקולוניאלי, ערך יהודה שנהב, מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 107–127.
 באומן, זיגמונד, 2002. גלובליזציה: ההיבט האנושי, הקיבוץ המאוחד, תל-אביב.
 ביי, חכים, 2003. T.A.Z.: אזור אוטונומי ארעי, תרגמה ליאת סאבין, רסלינג, תל-אביב.
 בן יהודה, ברוך, 1973. "לתולדות החינוך בארץ ישראל עד קום המדינה", החינוך בישראל, ערך חיים יוסף אורמיאן, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ' 3–33.
 ג'ירו, הנרי, תשנ"ו. "פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/ פוסט מודרניזם", חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי, ערך אילן גור-זאב, מאגנס, ירושלים, עמ' 65–88.
 דורקהיים, אמיל, 1986. "פדגוגיה וסוציולוגיה", הסוציולוגיה של החינוך, ערכו רינה שפירא ורינה פלג, עם עובד, תל-אביב, עמ' 22–28.
 הררי, חיים, 1992. "מחר 98": דוח הוועדה העליונה לחינוך מדעי טכנולוגי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
 לאסן, קאלה, 1999. שיבוש תרבות, תרגמה דפנה לוי, בבל, תל-אביב.
 ספורטא, יצחק, ויוסי יונה, 2003. "לאומיות, מגדר ואתניות בחינוך המקצועי בישראל", תיאוריה וביקורת 22 (אביב): 35–66.
 ספיבק, גיארטי צ'קוורטי, 2004. "כלום יכולים המוכפפים לדבר?", קולוניאליות והמצב הפוסטקולוניאלי, ערך יהודה שנהב, מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 135–185.
 פארסונס, טלקוט, 1989. "כיתת בית הספר כמערכת